
A REPRODUÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO

SOCIAL REPRODUCTION IN EDUCATION: A STUDY ABOUT CURRICULUM, PEDAGOGY AND EVALUATION

Córa Hisae Hagino¹

<http://lattes.cnpq.br/5609005172041783>

<https://orcid.org/0000-0001-7387-5439>

Recebido em: 11 de novembro de 2020

Aprovado em: 24 de janeiro de 2021

RESUMO: A presente pesquisa tem como objeto de estudo a educação como fenômeno de reprodução social e cultural. Nesse sentido, a educação é uma relação de poder e controle social. O objeto desta pesquisa é interdisciplinar, envolvendo sociologia e educação. O objetivo principal é analisar a educação com foco nos códigos educacionais: currículo, pedagogia e avaliação. Este estudo analisa a teoria dos currículos, enfatizando a teoria crítica e pós-crítica, a fim de compreender como o currículo é produzido em diferentes contextos, gerando diferentes formas de organização do conhecimento. A pedagogia será estudada através de suas práticas organizacionais e comunicativas e a partir daí analisarei como se constitui a transmissão da ação pedagógica e como ocorre a produção de uma aquisição seletiva. A avaliação, seja centralizada no processo de ensino ou nos resultados, sendo um importante objeto de estudo para a análise da transmissão do conhecimento. Nesta investigação, observou-se que mais do que ensinar conhecimentos, a educação é uma forma de dominação pedagógica que ajuda a manter a ordem e o *status quo* dominante na sociedade.

Palavras-chave: reprodução social; educação; currículo; pedagogia; avaliação.

ABSTRACT: The present research has as object of study the education as a social and cultural reproduction phenomenon. On this way, education is a relationship of power and social control. The subject of this research is interdisciplinary, involving sociology and education. The main objective is to analyze education with a focus on the educational codes: curriculum, pedagogy and evaluation. This study analyses curricula theory, empathizing critical and pos critical theory, to understand how the curriculum is produced in different contexts, generating different ways of organizing knowledge. Pedagogy will be studied through its organizational and communicative practices and from there I will analyze how the transmission of the pedagogical action is constituted and how the production of a selective acquisition occurs. Evaluation, whether centralized in the teaching process or on the results, it is an important object of study for analyzing the transmission of knowledge. In this investigation, it was observed the more than simply teaching knowledge, education is a form of pedagogical domination that helps maintain order and the dominant status quo in society.

Key-words: social reproduction; education; curriculum; pedagogy; evaluation.

¹ Pós-Doutoranda em Sociologia e Direito (PPGSD) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: cora-hisae@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste artigo tratarei da relação entre poder e reprodução social na educação. Deste modo, abordarei a pedagogia, o currículo e a avaliação através da perspectiva da reprodução social. Estudarei a pedagogia através de suas práticas de organização e de suas práticas comunicativas e a partir daí analisarei como se constitui a transmissão da ação pedagógica e como ocorre a produção de uma aquisição seletiva. Será realizado um estudo das teorias do currículo, em especial a teoria crítica, a fim de se perceber como o currículo é produzido em distintos contextos, gerando diferentes formas de organizar o conhecimento. A avaliação, seja centralizada no processo de ensino ou no resultado, constitui um importante objeto de análise deste artigo por analisar a transmissão do conhecimento.

O intuito deste artigo não é criar ou avaliar modelos de práticas pedagógicas, mas buscar compreender os conceitos teóricos que desvendam o que está oculto na pedagogia, ou seja, o sistema de reprodução social e cultural. Para Bourdieu e Passeron (2009), a reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural, estando ambas relacionadas e vinculadas.

Inicialmente analisarei a reprodução social, através dos símbolos e dos sistemas simbólicos, especialmente na ação pedagógica. A seguir estudarei a teoria dos currículos, em contraposição às teorias tradicionais e neoliberais do currículo, que omitem as desigualdades e a reprodução social. Os códigos e suas divisões em código restrito e elaborado também compuseram este artigo, assim como os códigos educacionais: currículo, pedagogia e avaliação.

OS SISTEMAS SIMBÓLICOS E A REPRODUÇÃO SOCIAL

Os sistemas simbólicos são formados por símbolos, que, por sua vez, constituem instrumentos de comunicação e conhecimento que promovem a integração ao produzir um consenso sobre o mundo, favorecendo a reprodução da ordem social. Como exemplo de sistemas simbólicos temos a arte, a religião ou mesmo a língua. De acordo com Bourdieu²(2007), os sistemas simbólicos exercem ao mesmo tempo um poder estruturante e estruturado. Na realidade, apenas exercem um poder estruturante porque são estruturados, deste modo exercendo a reprodução.

A compreensão de como funcionam os sistemas simbólicos é essencial para entender o poder simbólico, pois são naqueles que estes se manifestam. O poder simbólico é um poder invisível que somente será exercido com “a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007, p. 8). O poder simbólico é subordinado, irreconhecível e legitimado; e exerce uma relação de força que se impõe justamente por ser ignorada como arbitrária. Assim, ocorre uma transformação dos vários tipos de capital para um capital simbólico, que faz com que ao mesmo tempo se ignore e se reconheça a violência simbólica. A violência por meio de símbolos é socialmente aceita, o que faz com que seja legitimada, impondo significações de “fazer ver” e “fazer crer”. Este modo de violên-

² A teoria de Pierre Bourdieu é considerada como construtivismo estruturalista. O estruturalismo é proveniente das estruturas objetivas independentes da vontade e da consciência dos indivíduos. Estas estruturas orientam as práticas e as representações dos agentes. O construtivismo, por sua vez, refere-se a uma gênese dos esquemas de percepção, pensamento e ação, qual seja, o *habitus* e as estruturas sociais como campos e grupos. Ao criar o conceito de sistema simbólico, Bourdieu rompe com a tradição interacionista, pois trata a comunicação como relação de poder, por outro lado, se distingue da teoria marxista funcionalista, pois não analisa somente o poder político, mas também o simbólico.

cia está intimamente relacionado com o poder simbólico.

Os sistemas simbólicos possuem a função política de legitimação de uma classe³ sobre outra por meio da violência simbólica. Isto ocorre porque há uma luta entre as classes para imporem sua visão de mundo social, de acordo com seus interesses. Esta luta é simbólica e pode ser encadeada diretamente ou através de especialistas, cujo objetivo é o mesmo: garantir o monopólio da violência simbólica legítima. Esta legitimidade é tamanha que é assegurada e reproduzida dentro e fora das classes dominantes (BOURDIEU, 2000).

As classes superiores detêm o poder econômico e têm por objetivo impor sua dominação pela produção simbólica, ou ainda, por meio de ideólogos (artistas, intelectuais, etc.) que auxiliam no processo de sua legitimação. Estes especialistas produzem sistemas ideológicos que reproduzem de maneira imperceptível a luta pela estrutura do campo das classes sociais. Assim, a luta por aquilo que está em jogo em um determinado campo⁴ produz formas aparentemente mais suaves das lutas políticas, sociais e econômicas entre as classes e deste modo se define a ordem dos sistemas como natural, por meio da imposição disfarçada e sutil, que por essa razão não é reconhecida.

As produções simbólicas, produtos oriundos dos sistemas simbólicos, são em verdade instrumentos de dominação. A cultura dominante, assim como a ideologia, legitima interesses particulares ao mesmo tempo em que cria a ilusão de ser um interesse universal. Estes elementos unem a classe dominante e provocam uma integração fictícia no resto da sociedade, contribuindo para a alienação da classe dominada. Deste modo, “[...] A cultura que une (intermediário de comunicação) também é a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas [...] a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (Bourdieu, 2007:11).

O capital simbólico, também denominado distinção⁵, é o capital econômico, político ou cultural, porém transfigurado. A distinção social funciona por meio da criação de novos gostos burgueses e do abandono de práticas consideradas acessíveis às camadas populares, e, portanto, se mede a distância que um indivíduo ou grupo tem em relação ao grupo dominante. A distinção social fundamenta uma verdadeira hierarquia entre as classes e a cultura dominante neste meio legitima esta divisão.

As relações de força objetivas tendem a se reproduzir nas visões do mundo social, que contribuirão para a manutenção dessas mesmas relações de força. Os agentes sociais possuem representações do mundo social, mas ao mesmo tempo ajudam a construir este mundo por meio de seu trabalho de representação ao impor sua visão do mundo social. As categorias que tornam o mundo social possível estão na disputa política pelo poder de manter ou alterar o mundo social, conservando o *status quo* ou transformando as categorias de entendimento do próprio mundo social (BOURDIEU, 2008b).

³ A noção de classe proposta por Pierre Bourdieu (2009a) não é o de uma classe mobilizada para a luta, é uma classe provável enquanto conjunto de indivíduos que irá opor menos obstáculos às ações de mobilização do que outro coletivo de agentes.

⁴ A noção de campo traz embutida a ideia de um universo com certa autonomia de relações específicas. O espaço social é integrado por um conjunto de campos autônomos, porém subordinados em relação a seu funcionamento de maneira mais ou menos direta ao campo econômico. Cabe ressaltar que nas lutas existentes dentro de cada campo, há ocupantes de posições dominantes e dominadas, sem que haja necessariamente um antagonismo de classes (BOURDIEU, 2007).

⁵ Para maiores detalhes sobre a distinção *vide* Bourdieu, Pierre (2008a) *A distinção: a crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP.

A AÇÃO PEDAGÓGICA E A REPRODUÇÃO SOCIAL

A ação pedagógica contribui para a reprodução das relações de força existentes na sociedade, tendo como condicionantes a neutralização e a homogeneização. Esta forma de poder simbólico se exerce por meio da comunicação e inculca ideais e valores de grupos ou classes dominantes. “Toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1999, p. 24).

A ação pedagógica necessita para existir de uma autoridade pedagógica com uma autonomia relativa capaz de exercê-la. O trabalho pedagógico exercido pela autoridade produz uma formação durável que permanece no aluno mesmo após o período de duração da ação pedagógica, como um *habitus*. Neste sentido, o produto interiorizado é capaz de se reproduzir depois da cessação dos efeitos diretos da autoridade pedagógica e, deste modo, é também capaz de se perpetuar nas práticas dos estudantes através dos princípios do arbítrio internalizado.

Todo sistema de ensino institucionalizado possui uma função ideológica. Contudo, normalmente o sistema educacional apresenta uma ilusão de neutralidade e autonomia absoluta. Assim, as instituições de ensino criam e recriam características de sua estrutura e funcionalidades que estão imbuídas de valores. O conservadorismo pedagógico, que é aliado do conservadorismo social e político, impõe ao sistema de ensino sua autoconservação, apesar de parecer defender os interesses de um corpo privado e de contribuir com seus efeitos para a manutenção da ordem (BOURDIEU; PASSERON, 1999).

Existem critérios de desigualdade existentes entre discentes no ensino superior, tais como o gênero, a raça, o tipo de curso e a idade. Todavia, de todas as desigualdades a que mais se impõe no decorrer do curso é a origem social do estudante (BOURDIEU, 2008b). Isto porque a origem social incide sobre as outras variáveis, como a vida quotidiana e os recursos do aluno. Os estudantes, por sua vez, aspirantes a intelectuais tratam de apropriar-se das características dominantes oriundas dos modelos da classe dominante e as reinterpretem de acordo com sua classe de origem e condição social. Contudo, como a origem social determina as atitudes e como a maioria dos estudantes que ingressa no sistema universitário pertence às classes mais favorecidas, seus valores se impõe sobre eles e sobre os estudantes minoritários. Sendo assim, o meio acadêmico reproduz as características do grupo dominante em termos numéricos e de *status* social (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Há, portanto, um capital universitário que se acumula com o tempo, mas também com posições políticas e através de um sistema hierárquico. Este capital é uma forma de poder que delimita os adversários possíveis por meio da autoridade científica.

As instituições universitárias e escolares são produtoras de capital simbólico. O sistema de classificação universitário mobiliza as divisões objetivas da estrutura social e da divisão de trabalho, sendo que isto acontece de maneira imperceptível. Neste sentido, propriedades sociais acabam se transformando em propriedades de ordem natural. O efeito ideológico reside na imposição de sistemas de classificação de cunho político através da aparência de aparatos filosóficos, religiosos ou jurídicos. As ideologias são, neste contexto, determinadas pelos interesses das classes que elas representam e pelos interesses dos que as produzem pela lógica de seu campo de produção (BOURDIEU, 2007).

A estrutura do campo universitário é apenas o estado da realização de forças entre os operadores ou mais precisamente entre os poderes que eles detêm a título pessoal e, sobretudo,

através das instituições de que fazem parte. A posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la, modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se preferir, as equivalências estabelecidas entre os diferentes tipos de capital (BOURDIEU, 2008b). Deste modo, a notoriedade e a capacidade científica de um estudante e de um docente estão comumente contaminadas pela posição que estes indivíduos ocupam dentro da hierarquia acadêmica.

No embate pela criação do senso comum, todo o capital simbólico adquirido e mesmo os títulos serão utilizados, sendo que a ciência faz parte desta legitimação. A força simbólica dos grupos envolvidos nesta luta depende da de sua posição social (BOURDIEU, 2009b).

A relação entre a pedagogia e a reprodução cultural também está presente na análise de Basil Bernstein (1971), que tem por objetivo estudar a função da pedagogia na reprodução cultural, através da dimensão social e da dimensão linguística cultural.

Em relação à ação pedagógica, observa-se que as instituições educacionais atuam ideologicamente e as relações de classe, de certo modo, determinam os sistemas pedagógicos do ambiente educacional: o currículo, a pedagogia e a avaliação.

A classe social se reproduz culturalmente através do sistema de ensino. Neste contexto, a prática pedagógica é conceituada como um contexto social essencial por meio do qual se realiza a produção e a reprodução cultural. Deste modo, estas práticas estão articuladas com a distribuição do poder e do controle na sociedade. A distribuição do poder e dos princípios de controle de classe “gera, distribui, reproduz e legitima os princípios dominantes e dominados que regulam as relações dentro dos grupos sociais e entre eles e, assim, suas formas de consciência” (BERNSTEIN, 1997, p. 25)⁶.

As práticas pedagógicas são formas sociais e por isso relacionam-se com os sistemas vigentes na sociedade, como as classes sociais. Estas estão relacionadas à divisão social do trabalho e à origem dos códigos⁷, já que estes determinam as relações comunicativas. Assim, a relação de classes e a divisão do trabalho estruturam todo o processo pedagógico.

Os códigos das classes são aprendidos também pela estrutura curricular e pelas pedagogias utilizadas nas instituições educacionais. Assim, as relações de classe são transformadas em relações comunicativas. Mesmo nas novas pedagogias denominadas progressistas, o poder e o controle permanecem nestas novas formas de educação, porém de forma mais sutil nos currículos e intocados no âmbito da divisão social do trabalho.

AS TEORIAS DOS CURRÍCULOS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Os currículos podem ser conceituados de distintas formas, de acordo com os autores, suas teorias e o momento histórico em que foram definidos. A importância do currículo se resume em que ele determina o que deve ser ensinado ou não. Neste processo há uma seleção que inclui determinados conteúdos e exclui outros. Assim, um currículo é uma questão de identidade, mas também de poder, em que se privilegia determinado tipo de educação em detrimento de outra.

A teoria crítica da educação tem início nos anos 60, juntamente com as manifestações dos movimentos estudantis, movimentos feministas, movimentos de contracultura, movimento de

⁶ Tradução livre.

⁷ O Código representa a gramática de uma determinada classe social que é internalizada tacitamente através das relações sociais estabelecidas.

independência das antigas colônias europeias e os protestos contra a guerra do Vietnam. Diversos movimentos educacionais atuaram em uma nova forma de pensar a pedagogia e a educação, entre eles o movimento norte-americano denominado Movimento de Reconceptualização e o movimento inglês Nova Sociologia da Educação⁸, do qual os sociólogos Basil Bernstein e Michael Apple faziam parte. Pode-se destacar ainda os trabalhos de Paulo Freire no Brasil e de Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet na França (SILVA, 2000).

Ao contrário das teorias tradicionais que pretendiam apenas descrever o processo de elaboração de um currículo focando no aspecto técnico, as teorias críticas do currículo questionavam o plano de estudos em vigor e seus pressupostos, articulando os currículos à reprodução da desigualdade social, objetivando uma transformação do sistema educacional como um todo.

A finalidade das teorias críticas não é criar técnicas para fazer um currículo, mas desenvolver novos conceitos que permitam analisar os efeitos dos currículos. Com as teorias críticas pôde-se perceber que os currículos são construções sociais e relações de poder, por meio dos quais os jovens aprendem seus papéis nas classes sociais em que estão inseridos.

Há, na realidade, uma continuidade entre a teoria crítica e a teoria pós-crítica. A tradição crítica ressaltou as determinações de classe nos currículos escolares. A teoria pós-crítica também entende que não é possível entender um currículo fora das relações de poder nas quais ele foi construído, porém acrescenta que além da classe social há outras condicionantes, como gênero, orientação sexual, raça e etnia.

A importância da teoria pós-crítica é mostrar que a classe não existe por si só. As pessoas representam simultaneamente classe, gênero e raça. Assim, uma visão meramente econômica seria redutora. E, por outro lado, as relações de classe continuam presentes na nossa sociedade e não podem ser omitidas.

A teoria pós-crítica, assim como a teoria crítica, não entende os currículos como neutros, mas como reprodutores da desigualdade social. A pós-modernidade trouxe consigo processos culturais ambíguos, que estão imbricados em relações de poder. A visão liberal enfatiza um currículo multicultural baseado nas noções de respeito, convivência e tolerância. Entretanto, estas noções ocultam a ideia de superioridade de uma cultura sobre a outra, ao defender que devemos tolerar o outro; assim, não se alteram as relações de poder que são a base da produção da diferença. Esta visão liberal traz embutida sempre que o outro é inferior, especialmente se não integrar oficialmente a modernidade ocidental.

A educação em todos os níveis está hoje sujeita a um processo de mercantilização, havendo uma política global de educação, proposta por órgãos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial.

Com o neoliberalismo em ascensão, o currículo antes oculto tornou-se assumidamente capitalista. O neoliberalismo ingressou nos currículos representado pela visão empreendedora, como uma forma de difundir e naturalizar a ideologia neoliberal. O neoliberalismo pretende uma relação próxima entre a educação e a economia, sendo que a própria educação tem se tornado um mercado capitalista.

⁸ A Nova Sociologia da Educação criticava a velha Sociologia da Educação por focar apenas no ingresso e na saída dos estudantes, ao invés de analisar o processo pedagógico em si. Assim, a antiga Sociologia da Educação se concentrava nas questões de origem do estudante como classe social e situação da família do estudante ou nas variáveis de saída, como resultado de testes e taxas de sucesso escolar. Todavia, a principal crítica advinha do fato de não questionar o papel do currículo na reprodução da desigualdade.

Ball (2010) critica este modelo neoliberal de educação empreendedora, que hoje é um fenômeno global, porque ao transformar o ensino e a aprendizagem em um produto calculado, acaba por traduzi-lo em um contrato de desempenho, fazendo o aspecto humano da educação desaparecer.

De acordo com o currículo implantado, pode-se demonstrar que tipo de educação se deseja e que tipo de indivíduo se pretende formar. Assim, podemos ter uma educação baseada nos modelos neoliberais de educação ou uma educação calcada nos ideais da pedagogia crítica, entre outras possibilidades.

O CÓDIGO E O *HABITUS*

A teoria dos currículos tenta relacionar os contextos microssociológico e macrosociológico em sua análise, pois parte da estrutura social, sua atuação na consciência do indivíduo até chegar nos códigos linguísticos que serão reproduzidos pelo agente. De acordo com a estrutura social seriam gerados diferentes códigos, baseados em distintas formas sociolinguísticas que transmitem a cultura e limitam o comportamento do agente (BERNSTEIN, 1971).

O código é um princípio de seleção e combinação que se adquire, assim como se adquire um código linguístico. O código é a gramática da classe social e não pode ser ensinado, mas é aprendido tacitamente no processo de socialização. A origem dos códigos está, portanto, relacionada às classes sociais, que pelo uso dos códigos, determinam a comunicação até chegar à consciência do indivíduo.

O conceito de código de Basil Bernstein (1971) é semelhante ao conceito de *habitus*⁹ de Pierre Bourdieu (2007), porque assim como o código, o *habitus* existe sem que o sujeito tenha consciência de sua existência, tendo um caráter duradouro que persiste na conduta do indivíduo.

O *habitus* é tanto um conhecimento adquirido e ao mesmo tempo um capital. Assim, *habitus* são esquemas de percepção, de apreciação e de ação interiorizados. São sistemas de disposições de agir, de pensar e de perceber o mundo. O *habitus* é algo que não se precisa raciocinar para se orientar, pois já se encontra interiorizado pelos sujeitos. O *habitus* "[...] faz com que os agentes individuais apliquem a lei do corpo social sem ter qualquer intenção ou consciência de obedecê-la [...]" (BOURDIEU 2008a, p.188)¹⁰. *Habitus* são, portanto, princípios avaliativos das possibilidades e limitações incorporadas ao sujeito, produtos de um sentido prático, que fazem o agente pensar o mundo tal como é na prática e a aceitá-lo, mais do que quer mudá-lo.

O *habitus* apresenta características de associação e de individuação, porque as características do indivíduo são oriundas da sociedade, mas também porque cada pessoa ao ter uma trajetória única de vida internaliza uma combinação de esquemas múltiplos.

Devido à proximidade dos conceitos de código e *habitus* os tratarei como sinônimos, sendo

⁹ A noção de *habitus* foi utilizada inicialmente por Aristóteles através do termo *hexis*, que no contexto de sua teoria sobre a virtude significava um estado adquirido e baseado no caráter moral que define sentimentos e a conduta em um determinado contexto. Posteriormente, este termo foi traduzido para latim como *habitus* por Tomás de Aquino em sua obra *Summa Theologiae* e para ele este termo denotava uma capacidade de crescimento através de uma ação propositada. Outra utilização de *hexis* se deu por Émile Durkheim e por Marcel Mauss. Max Weber e Thorstein Veblen usaram o termo *habitus* o primeiro autor para discutir religião e o segundo para analisar o *habitus* mental dos industriais. Na fenomenologia, Edmund Husserl usava o conceito *habitualität*, que seria a conduta mental entre as experiências vividas e as ações futuras. Por fim, Norbert Elias comenta a existência de um *habitus* psíquico das pessoas 'civilizadas' (WACQUANT, 2007).

¹⁰ Tradução livre.

o primeiro conceito mais específico para a questão educacional e o segundo mais amplo e geral, havendo um *habitus* científico, um *habitus* jurídico, entre outras formas de *habitus*.

O código está relacionado ao contexto, assim como o *habitus*. Contextos diferentes geram códigos/*habitus* diferenciados, variando de acordo com o tempo, lugar e poder. Suas disposições são socialmente construídas, do mesmo modo, podem ser desconstruídas.

Ao ser adquirido, o código ajuda o indivíduo a se posicionar no contexto em que está inserido. O código assegura que em um determinado contexto, certo significado seja privilegiado em detrimento de outros e este significado proporciona poder discursivo e *status* ao sujeito falante, sendo, neste caso, um significado privilegiante.

Um significado só é privilegiado em dado contexto porque há uma função de poder dentro do sistema. O contexto, então, atua de forma seletiva, pois seleciona-se o que se vai dizer, como se vai falar, quais gestos e postura corporal se deve usar. A aquisição do código implica reconhecer os significados relevantes em uma situação e a partir daí se comportar adequadamente nesta conjuntura específica.

As pessoas de todas as classes possuem códigos que possibilitam que percebam os significados relevantes de cada contexto. Esta percepção ocorre através da seleção e combinação, já que são selecionados e combinados os significados relevantes em determinada situação.

Os significados compõem os códigos e são enviados pela linguagem, apesar de não terem origem nela, mas na própria estrutura social. Os significados considerados relevantes são os significados considerados legítimos em determinado contexto. Eles são também considerados privilegiantes por garantir poder ao agente.

Os significados remetem à classificação, que define as fronteiras entre as categorias. Eles relacionam-se também com o controle e ao modo como a informação é transmitida. As formas de realização são o meio pelo qual os significados se tornam aparentes, podendo ser uma entonação de voz, uma postura ou uma expressão corporal. As formas de realização também se relacionam a uma relação de controle.

Em relação aos contextos, estes são onde ocorrem os significados, ao contrário das formas de realização, que são o modo como acontecem os significados. O contexto atua ao definir o que se pode ou não dizer, como se pode dizer e em quais circunstâncias. Assim, há um vínculo entre o código e o contexto, pois distintos contextos irão gerar diferentes códigos, que atuam sobre os significados (BERNSTEIN, 1997).

O beijo exemplifica o código. O beijo é dado quando as pessoas se encontram, mas é também um código nacional e regional. Um indivíduo em um lugar novo não sabe como se comportar quanto ao beijo: quantos beijos dar, em que momento, em quem dar, etc. Os nacionais dominam o contexto do beijar, ou seja, eles têm as regras implícitas ou códigos, sem que ninguém os tenha ensinado sumariamente.

O código liga o objetivo ao subjetivo pela análise da consciência e, desta forma, o contexto microssociológico ao macro, pois a classe social, estrutura macrosociológica, é transmitida através do código à consciência do indivíduo, no nível microssocial.

O código restrito e o código elaborado

Os códigos se dividem em restrito e elaborado. No código restrito o significado realizado pelo sujeito é mais limitado, mais relacionado com o contexto vivenciado, enquanto que no código elaborado os significados do indivíduo são mais amplos, universais e abstratos. Além

disso, o código restrito é aprendido com maior velocidade, sendo mais simples em termos verbais e sintáticos (BERNSTEIN, 1975). Todos os indivíduos utilizam os códigos restritos em algum momento. Os objetivos são locais e interclassistas e sua função é reforçar os modos de comunicação ritual e as relações sociais inclusivas (MIR, 2002).

O conceito de classe social relaciona-se neste contexto à noção de divisão social do trabalho de Émile Durkheim¹¹, sendo que de acordo com a posição social que se ocupa nesta divisão social, há um ou mais códigos aprendidos tacitamente, por simplesmente pertencer a uma ou outra classe.

O código restrito aproxima-se do conceito de solidariedade mecânica de Durkheim, sendo que o código elaborado possui semelhanças com a solidariedade orgânica. Na solidariedade mecânica os indivíduos possuem crenças e sentimentos comuns a todos os membros. Nela prevalece a consciência do grupo sobre a consciência individual. Já a solidariedade orgânica é produzida pela divisão do trabalho e o sujeito possui uma forte consciência individual.

O código elaborado possui significados universalistas e gerais, não relacionados especificamente com o contexto vivenciado pelo sujeito. Além disso, há um distanciamento ao mundo concreto, com maior atenção ao futuro e às relações estruturais. O código restrito, por sua vez, tem uma ordem de significados mais particulares, relacionada à experiência vivida e se baseia no imediatismo e no presente.

O código é aprendido em primeiro lugar na família, desde a infância, antes mesmo do ingresso nas escolas. Isto significa que as crianças aprendem o linguajar comum da sua família. Em uma família da classe de trabalhadores manuais não especializados o falar é um uso vulgar da linguagem, por outro lado, nas classes média e alta ocorre o uso de uma linguagem mais formalizada.

As mães das classes mais elevadas geralmente usam mais a linguagem para disciplinar a criança do que as mães das classes populares. Este fato foi detectado na investigação de Basil Bernstein (DOMINGOS *et al.*, 1986). Em diversos outros estudos empíricos de Bernstein, as crianças das classes trabalhadoras possuíam maioritariamente um código linguístico restrito (uso vulgar da língua), enquanto as crianças das classes mais elevadas apresentavam um código linguístico elaborado (uso formal da língua), código este privilegiado no contexto escolar. Cabe ressaltar que a diferença entre estes códigos não é só a forma - a língua vulgar ou formal - mas mesmo as significações das crianças são distintas sobre o mesmo objeto.

Ao mostrar uma figura às crianças e ao pedir que agrupassem as imagens de alimentos, as crianças da classe trabalhadora agruparam conforme seu cotidiano, por exemplo, o que comiam. Já as crianças das classes mais altas agrupavam em um formato mais geral, como alimentos provenientes do mar, entre outros critérios mais universais. Ao repetirem os exercícios com as crianças de ambas as classes, as provenientes das classes populares repetiram a lógica do cotidiano, enquanto as crianças das outras classes mudaram de código, passando a utilizar critérios do seu dia-a-dia. Conclui-se assim que enquanto as crianças das classes médias têm acesso a dois códigos, as crianças pertencentes às classes populares, conhecem apenas um código, ficando em desvantagem em relação às primeiras (BERNSTEIN, 1973).

O linguajar formal pertencente às crianças das classes mais altas acaba por corresponder à linguagem utilizada no contexto escolar, uma linguagem mais formalizada. Este fato gera uma situação de discriminação sociolinguística no contexto escolar.

A escola ignora as práticas vivenciadas pelas crianças das classes baixas, estas, por sua vez,

¹¹ Vide Durkheim, Émile (1995) *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.

muito provavelmente, entrarão em choque com a perspectiva escolar, rechaçando, portanto, a cultura educacional. A escola, ao desconsiderar a experiência da criança, faz com que ela não considere a experiência da escola.

As crianças das classes populares, de um modo geral, se preocupam mais com o presente e sua estrutura social. Deste modo, os objetivos escolares não fazem muito sentido para elas. Neste sentido, as situações de desobediência em sala podem estar relacionadas com a reorientação de um modelo de percepção (BERNSTEIN, 1971). Por outro lado, as crianças da classe média têm sua autoestima e sua identidade social reforçada no ambiente escolar. Assim, as crianças das classes mais elevadas acabam por ter melhor aproveitamento escolar e menor taxa de evasão do que as crianças das classes populares.

Para a teoria crítica, através de um currículo oculto se aprende não somente o conhecimento escolar, mas também comportamentos e valores que permitem que os jovens se ajustem às estruturas de funcionamento da sociedade em que vivemos, tais como o individualismo, o conformismo e a obediência.

Desde muito cedo, no início do contexto escolar, valores capitalistas como a individualidade e a competitividade são embutidos nas crianças. Ao mesmo tempo, no ambiente escolar não se respeita a cultura comunitária tradicional dos jovens filhos de trabalhadores. Esta situação impede que se aprenda os códigos e as significações desta classe social e sua riqueza. Ao negar este conjunto de saberes, ocorre um verdadeiro desperdício das experiências populares que são subjugadas por único modelo de pensamento.

A classe dominante define sua cultura como a cultura universal, sendo que esta é a cultura por definição exigida nas instituições escolares. O currículo e a linguagem utilizada são expressos através da cultura dominante, o que facilita o aprendizado das crianças que já estiveram em contato com a cultura dominante e seus códigos durante a vida toda e por outro lado dificulta o entendimento das crianças das classes populares que não tiveram contato com estes códigos.

As crianças e os jovens das classes dominantes possuem maior chance de serem bem-sucedidos na escola do que as outras crianças, possibilitando que atinjam níveis educacionais mais elevados dentro do sistema escolar. As crianças das classes menos abastadas possuem maior dificuldade em alcançar maiores níveis educacionais, tendo altas taxas de insucesso escolar.

A ideologia torna os indivíduos das classes subordinadas sujeitos à passividade e à submissão e as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar. Este processo ocorre através do insucesso escolar das crianças dominadas que raramente chegam aos níveis escolares onde se aprende os hábitos das classes dominantes (ALTHUSSER, 1970). A experiência pessoal de cada criança na escola acaba por ser determinada pela linguística transmitida através da estrutura social.

A estrutura social gera os códigos, que ao transmitir a cultura, molda o comportamento dos sujeitos. Assim, os códigos podem ser considerados funções de distintas relações sociais, que são determinadas pela estrutura. O que gera a divisão entre os códigos elaborados e os códigos restritos é a divisão social do trabalho e o sistema de valores, também chamada de dimensão material e simbólica da sociedade.

Um dos efeitos gerados pelo sistema de classes é o impedimento que os códigos elaborados façam parte do contexto de todos. Todas as pessoas têm condições para assimilar estes tipos de códigos, mas nem todas o farão, pois nem todos viverão os contextos e as condições que proporcionam o seu aprendizado.

Observa-se que, as relações de classe produzem, distribuem e legitimam os códigos de comunicação, marcando posições de dominantes e dominados, sendo que de acordo com a posição de classe, os indivíduos estão em posições distintas para adquirir os códigos (BERNSTEIN, 1997).

O código da cultura escolar e universitária regula o currículo, a pedagogia e a avaliação; e as relações de classe determinam estes códigos de conhecimento educacional. O código, que é obtido tacitamente, regula os significados considerados relevantes em determinado contexto. Os códigos elaborados e restritos podem ser usados em todas as formas de comunicação e não somente no ambiente escolar.

OS CÓDIGOS EDUCACIONAIS

O sistema educativo formal é realizado através de três mensagens educacionais: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o conhecimento considerado legítimo, a pedagogia determina a transmissão válida do conhecimento e a avaliação enuncia a realização válida do conhecimento do adquirente (BERNSTEIN, 1997).

Não se pode separar o currículo da pedagogia e da avaliação. Se por um lado, o currículo é uma organização do conteúdo, a pedagogia é a maneira pela qual este conhecimento é transmitido e a avaliação determina se este saber foi realmente transmitido e recebido pelo adquirente.

A seguir analisaremos especificamente cada uma das três partes do sistema educativo: o currículo, a pedagogia e a avaliação.

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

No currículo, o código não é aprendido pelo conteúdo explícito, deste modo, o currículo está relacionado ao controle e ao poder. Os currículos não têm caráter meramente de conteúdo de disciplinas, mas um caráter acima de tudo moral (BERNSTEIN, 1975).

Duas análises importante no âmbito dos currículos não podem ser omitidas: o tempo e o conteúdo, porque em certo período de tempo, determinado conteúdo é lecionado. O tempo define a importância da matéria e seu *status* no currículo educacional. Assim, determinado saber é considerado mais relevante do que outro, tendo mais tempo de ensino previsto no currículo. Há, ainda, o conteúdo obrigatório e o opcional, ficando claro o caráter hierarquicamente superior do primeiro em relação ao segundo no plano de estudos.

Há dois tipos de currículos, o currículo coleção e o currículo integrado. No primeiro modelo curricular os conteúdos possuem fronteiras bem definidas, ou seja, os conteúdos não se misturam, sendo fechados em si mesmos. No integrado, os limites entre os saberes não estão bem delimitados, havendo uma integração entre eles (BERNSTEIN, 1975).

No currículo coleção geralmente a educação é especializada, com os alunos aprendendo em profundidade pouco conteúdo. Neste tipo de currículo o conhecimento costuma ter um caráter quase sagrado, com grande diferença de hierarquia entre os que têm acesso a este tipo de conhecimento e os que não têm. O currículo integrado costuma ter uma educação mais geral, focada nos processos de transmissão de conhecimento e não tanto na avaliação.

A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA CRÍTICA

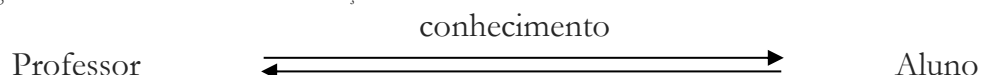
Quando pensamos em pedagogia, presumimos que se trata do processo de transmissão do conhecimento do professor para o estudante. Paulo Freire (1992) menciona, entretanto, um fenômeno mais complexo, com o professor aprendendo com os estudantes ao mesmo tempo em que ensina, através de uma ação dialógica. Para Freire (1996) o ato de ensinar não deveria ser a mera transferência do conhecimento, mas o ato de construir coletivamente o conhecimento.

Contudo, Freire (2005) destaca que muitas vezes a educação bancária prevalece na educação. Este modo de educação se refere a um modelo em que o docente “deposita” o conhecimento no aluno do mesmo modo que o bancário deposita o dinheiro em uma conta. Neste contexto, o conhecimento já está pronto e é independente dos indivíduos; o saber se dá de forma acrítica e é imposto aos alunos. Na concepção bancária, a educação ocorre através da postura ativa do docente em face da passividade discente.

Figura 1 – O modelo bancário de educação



Figura 2 – O modelo freireano de educação



A ação pedagógica pode se dar de distintas maneiras, por exemplo, tendo o discente pouco ou muito controle sobre o ritmo do aprendizado e podendo a divisão do espaço aluno-professor ser mais ou menos flexível.

Em uma sala de aula tradicional, o espaço entre aluno-professor é demarcado, ocorrendo uma postura autoritária mais explícita por parte do docente, que define: o que ensinar, como ensinar, o ritmo de ensinar, quando ensinar e com quais critérios avaliar. A pedagogia relaciona-se, portanto, às categorias de poder e de controle. O modelo de aula centrado no aluno é o oposto, há um controle maior por parte dos estudantes quanto ao ritmo da aprendizagem, mas os critérios de avaliação, porém, são mais subjetivos.

Na pedagogia existem três tipos de regras: regras de hierarquia, regras de sequência e regras de critério (BERNSTEIN, 1997). As regras de hierarquia determinam que o professor deve ser um transmissor e aprender a se comportar como tal e o estudante deve aprender a ser adquirente e, portanto, a se comportar como um adquirente. As regras de hierarquia podem ser explícitas quando as posições hierárquicas são claramente definidas ou podem ser implícitas, como quando o aluno parece ter mais controle na transmissão do conhecimento. Neste último caso, o poder seguirá sendo exercido pelo docente, ainda que de forma mais sutil.

As regras de sequência referem-se à forma de organização e à sequência do currículo, além do ritmo de transmissão do conhecimento. Do mesmo modo que as regras de hierarquia, as regras de sequência podem ser explícitas ou implícitas. Se explícitas, o estudante tem consciência do que se espera dele, por exemplo: o ritmo e o tempo de aprendizado. As regras de sequência implícitas impõem o desconhecimento por parte do aluno dos critérios utilizados em sua aprendizagem, sendo que o docente detém este conhecimento.

Por fim, a regra de critério demonstra ao adquirente qual a comunicação é considerada legítima ou ilegítima, ou seja, impõe os critérios em que são avaliados os comportamentos dos sujeitos. Deste modo, estas regras também podem ser explícitas ou implícitas, de acordo com o grau de conhecimento do adquirente sobre este processo.

De acordo com as três regras expostas acima: hierarquia, sequência e critério, existem as pedagogias de tipo visível e invisível (BERNSTEIN, 1988). A regra de hierarquia enuncia que tanto o transmissor como o adquirente têm que aprender a sê-los e esta situação determina uma hierarquia, pois define a subordinação do adquirente em relação ao transmissor. A regra de sequência regula o ritmo e o tempo da aquisição do conhecimento por parte do adquirente. Por fim, a regra de critério estabelece os critérios de avaliação da conduta discente. Estas três regras podem ser explícitas ou implícitas. As regras explícitas são chamadas de práticas pedagógicas visíveis (PV) e as regras implícitas são tratadas como práticas pedagógicas invisíveis (PI), onde só o transmissor conhece as regras discursivas (BERNSTEIN, 1975).

A pedagogia visível e a pedagogia invisível têm origem na distinção entre a classes média tradicional e a nova classe média. A classe média tradicional relaciona-se com a economia (produção, distribuição e circulação do capital) e possui um *status* social ou uma posição familiar. Em contraposição, as novas classes médias oriundas em grande parte do setor público possuem uma orientação social mais difusa. Para as duas classes, em especial a segunda, a cultura e a educação servem para manter a reprodução de sua posição na hierarquia social (BERNSTEIN, 1998). A velha classe média prefere a pedagogia visível baseada na hierarquia e na autoridade, enquanto a nova classe média aproxima-se da pedagogia invisível, baseada nas relações democráticas e em uma hierarquia implícita.

A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

A avaliação está intrinsecamente relacionada com o currículo e com a pedagogia, não sendo independente destes. A avaliação verifica se o conhecimento construído e transmitido pelo transmissor chegou efetivamente ao adquirente em um modelo bancário de educação.

Na pedagogia visível esta análise se faz por meio da pontuação, tendo critérios mais objetivos do que na pedagogia invisível. Nesta, por sua vez, o resultado não é o mais importante, mas o processo de construção e transmissão dos saberes, sendo a avaliação baseada em critérios mais subjetivos.

Quando a pedagogia é visível, os critérios de avaliação dos estudantes costumam ser claros. Já na pedagogia invisível, não é possível avaliar com clareza os progressos ou estagnações dos estudantes, pois o processo é menos visível. Ao passo que a pedagogia visível possui regras de hierarquia, sequência e critério explícitas, a pedagogia invisível possui estas mesmas regras de forma implícitas (BERNSTEIN, 1975).

O desempenho do estudante será o principal foco da pedagogia visível e o processo de elaboração e aquisição do conhecimento será o objetivo principal da pedagogia invisível. A pedagogia visível evidencia o resultado final da avaliação do estudante, enquanto a pedagogia invisível valoriza o processo de aprendizagem.

O CURRÍCULO OCULTO

O currículo oculto é formado por diversos aspectos do ambiente escolar e que não fazem

parte de currículo oficial da instituição de ensino, entretanto contribuem de modo implícito para um aprendizado socialmente relevantes, como a aquisição de códigos.

Para a corrente crítica da pedagogia não é somente o conteúdo lecionado que se aprende nas instituições de ensino, mas os valores e as visões de mundo que ali são reproduzidas e que servem a um propósito maior, ainda que os agentes da instituição não tenham esta consciência.

O currículo oculto é estabelecido pelas relações entre os indivíduos no contexto educacional, pela organização espacial, curricular, entre outras fontes. E o aprendizado proporcionado é variado: a divisão do tempo, pontualidade, os ritos, as hierarquias, entre outras questões.

Desocultar o currículo oculto, fazer esta descoberta chegar à consciência, permite que se reduza o poder do currículo oculto. Esta percepção deste tipo de currículo possibilita a transformação do *status quo*. Neste sentido, é preciso desvendar o que é ensinado no currículo oculto, como é ensinado e porque é ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se problematizar a educação através de uma análise da reprodução social. Mais do que simplesmente transmitir conhecimento, o ensino constitui uma forma de dominação pedagógica que auxilia a manutenção da ordem e do *status quo* dominante na sociedade.

Em verdade, alguns modelos educacionais e curriculares podem ajudar mais ou menos o processo de invisibilização da reprodução social e cultural. Os modelos críticos e pós-críticos da educação permitem perceber as contradições do sistema educacional, tentando observar as formas de dominação existentes no ensino. Este modelo analisa o papel da escola/universidade no processo de reprodução sociocultural e demonstra como o currículo, a pedagogia e a avaliação estão imbricados neste processo.

Um modelo de educação clássico propõe um ensino com um currículo tradicional e aulas centradas no professor, além de maior hierarquia entre docente e aluno. Neste tipo de currículo a divisão entre as matérias é bem delimitada, com pouca interdisciplinaridade. Pedagogicamente, a educação bancária prevalece em uma educação clássica, com o docente transferindo conhecimento ao aluno, com pouca ou nenhuma participação deste em aula. A avaliação normalmente ocorre através de exames havendo, portanto, uma análise a partir do resultado final.

O ensino pós-crítico reflete uma continuidade do modelo crítico, tratando de aspectos como o papel das classes sociais no ensino, mas também de análises de gênero, LGBT, raça, etnia, etc. O ensino pós-crítico prevê um currículo mais interdisciplinar e a educação ensino é centrada no estudante e pensada como um processo dialógico, em que o aluno e o professor aprendem um com o outro e usam a realidade vivida de ambos para construir o conhecimento.

Apesar de haver algumas características semelhantes com o modelo de ensino neoliberal, o ensino crítico e o pós-crítico nada têm a ver com o anterior, já que as finalidades educacionais são bem distintas. Enquanto a educação neoliberal está preocupada em formar mão de obra com habilidades específicas para integrar o mercado capitalista e auxiliar no crescimento das grandes corporações multinacionais; o modelo crítico e pós-crítico pretendem uma educação reflexiva, que censura o modelo neoliberal por ignorar as desigualdades presentes na sociedade, sejam elas sociais, políticas, econômicas, de gênero e por servir para manter a exclusão social.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- BALL, Stephen. “Vozes e redes políticas e um currículo neoliberal global”. **Espaço do Currículo**. Universidade Federal da Paraíba, 1(3), 485-498, 2010.
- BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata. 1997.
- _____. **Class, Code and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions** Vol 3. London: Routledge, 1975.
- _____. **Class, Code and Control: Applied Studies toward a Sociology of Language** Vol 2. London: Routledge, 1973.
- _____. **Class, Code and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language** Vol 1. London: Routledge, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2009a.
- _____. **Intelectuales, política e poder**. Buenos Aires: Eudeba, 2009b.
- _____. **A distinção: a crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2008a.
- _____. **Homo Academicus**. Madrid: Siglo XXI, 2008b.
- _____. **O poder simbólico**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. **Poder, Derecho y Clases Sociales**. Bilbao: Desclée, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos: los estudiantes y la cultura** 2º ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2009.
- _____. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 1999.
- DOMINGOS, Ana Maria.; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel. **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MIR, Rafael Jerez. **Sociología de la educación: guía didáctica y textos fundamentales** 2ª ed. Lleida: Editorial Milenio, 2002.
- SILVA, Tomaz. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.
- WACQUANT, Loïc. “Esclarecer o Habitus”. **Educação & Linguagem**. 16 (10), 63-71, 2007.